

# DEBATE

## A INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA: FOCALIZANDO SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*The Brazilian Sign Language interpreter in the inclusive educational context: focusing his/her performance in Infantile Education*

Bruna Mendes Bernardino\*

\*Graduanda do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e bolsista de Iniciação Científica na área de Intérprete de Língua de Sinais

E-mail: bruna.fono2007@gmail.com

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda\*\*

\*\* Doutora em Educação. Pós-Doutorado no Consiglio Nazionale de Ricerca – Roma. Docente dos cursos de Fonoaudiologia. Intérprete de LIBRAS e Pós-Graduada em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.

Coordenadora do Caderno CEDES n. 69, vol. 26/2006 e autora do artigo: A Inclusão Escolar de Alunos Surdos... Pesquisa atual financiada pelo CNPq (Universal) Programa inclusivo bilíngüe para surdos.

E-mail: clacerda@unimep.br

**Material recebido em setembro de 2007 e selecionado em outubro de 2007**

### RESUMO

Uma proposta atual, que visa atender a condição lingüística especial dos surdos, é a inclusão de crianças surdas em classes do ensino regular com a inserção do intérprete de língua de sinais. Assim, este estudo pretende conhecer mais detalhadamente o trabalho de intérpretes de língua de sinais que atuam na Educação Infantil, proporcionando acesso aos conteúdos trabalhados, além de favorecerem o desenvolvimento de linguagem das crianças surdas. Para tal, foram entrevistadas duas intérpretes que atuam em salas de aula de escolas de Educação Infantil. Nos depoimentos, as intérpretes relatam que precisam interromper a interpretação muitas vezes para dirimir dúvidas, explicar os conteúdos

individualmente, buscar sinais e formas adequadas de passar esses conteúdos, na tentativa de construir com elas os conceitos almejados. Além disso, a atuação do intérprete educacional nesta faixa etária se mostra problemática, não sendo o recurso de acesso educacional mais adequado.

**Palavras-chave:** intérprete de língua de sinais; surdez; língua de sinais.

### ABSTRACT

*A current proposal, that aims to assist the special linguistic condition of deaf people, consists in including deaf children in classrooms of regular education with the introduction of sign language interpreters. Thus, this study intended to get to know more*

*deeply the work of sign language interpreters that have a role in Infantile Education, providing access to worked contents, besides favoring the development of language by deaf children. With this aim in view, we interviewed two interpreters that work in classrooms of Infantile Education schools. In their accounts, the interpreters said that many times they need to interrupt interpretation to solve doubts, to explain the contents individually, to look for signs and adequate forms to convey the contents in an attempt to construct with children the desired concepts. Moreover, the performance of the educational interpreter in this age group turns out to be problematic, and not exactly the most adequate resource for promoting access to schooling.*

**Keywords:** sign language interpreter, deafness; sign

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem nos seres humanos tem início logo ao nascimento, a partir da interação do bebê com as pessoas ao seu redor. Tal processo de interação tem papel fundamental no desenvolvimento dos seres sociais (VYGOTSKY, 2000). Sendo assim, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família, adquirindo-a, o que favorece seu desenvolvimento, enquanto a criança surda não tem a possibilidade dessa aquisição, pois, na maioria das vezes, não tem acesso à língua utilizada por seus pais (LACERDA, 2002). Dessa forma, é freqüente crianças surdas se tornarem isoladas do mundo pela falta de comunicação, e essa redução significativa de interações implica um atraso de linguagem, fazendo com que ocorra uma defasagem em seus processos de interação social e escolarização, justamente por não contarem com conhecimentos esperados para sua idade.

As pessoas surdas, nas mais diversas regiões do mundo, quando em contato entre si desenvolvem uma língua própria, viso-gestual, capaz de atender às necessidades de interação, comunicação e constituição dos seres humanos. Com base nessa experiência, estudiosos e as próprias comunidades surdas vêm defendendo uma abordagem bilíngüe de atendimento à pessoa surda, cujo pressuposto básico é que o surdo aprenda

primeiramente a Língua de Sinais como sua língua de domínio e, com base nessa língua, adquira e/ou aprenda a língua de seu país (língua oral), que será sua segunda língua (LACERDA, 2003).

Nessa perspectiva, defendem-se também projetos de escolarização bilíngüe que pressupõem educadores com domínio da língua de sinais e da língua oral da comunidade majoritária e que ofereçam à criança surda um ambiente lingüístico adequado, no qual haja interlocutores que se comuniquem com ela de forma natural, como ocorre com as crianças ouvintes.

Entretanto, há um imenso abismo entre as propostas acadêmicas e o cotidiano escolar. Como afirma Silva (2005), esse cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades/pesquisas e a realidade das escolas no que diz respeito à educação do surdo. Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas na educação de surdos, mas nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a esse nível de escolarização. Infere-se que tal lacuna esteja diretamente ligada a fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações.

Além disso, a política educacional vigente em nosso país aponta para a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares juntamente

com alunos ouvintes. Mas, para que alunos surdos possam beneficiar-se da inclusão em escola regular, com garantias de que não fiquem cognitivamente limitados e socialmente isolados, é preciso que sejam feitas adaptações no espaço escolar, visando também uma abordagem bilíngüe, que implica ações tais como: a presença efetiva da Língua de Sinais no espaço escolar, o ensino de Língua de Sinais por professor/instrutor surdo ou intérprete de Língua de Sinais, melhor formação de professores e funcionários, adaptações metodológicas, curriculares e de material pedagógico, e ensino de Língua de Sinais a familiares, entre outras medidas (KELMAN, 2005).

Mas, o processo de inclusão apenas começa quando o aluno surdo é colocado em classe regular, pois a inclusão requer esforços e cuidados individualizados, já que o atendimento a suas características particulares implica mudanças que incluem revisões curriculares, muitas vezes não realizadas em razão dos elevados custos com os quais a escola precisa arcar, como a ampliação de recursos humanos e pedagógicos, nem sempre disponíveis.

Lacerda (2003) discute as reflexões de autores que defendem a inclusão, mas argumentam que é preciso reconhecer que ainda pouco se sabe sobre como agir no cotidiano das práticas de inclusão.

[...] no caso da surdez a mera inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula, não garante que as necessidades especiais dessa população sejam respeitadas. Ser

## DEBATE

acompanhado por um intérprete ou professor especializado configura, em si, uma situação de desigualdade em relação aos seus pares. A possibilidade de relação direta com o professor e os colegas é muito restrita, e se sabe que a interação com pares é crucial para o desenvolvimento completo da criança, através da interação com outros significativos. Mesmo em relação à socialização também não se observam ganhos evidentes. Os autores referem estudos que mostram pouca ou nenhuma relação com seus pares e as dificuldades enfrentadas nessa área. Estar fisicamente juntos não quer dizer que a socialização esteja presente (LACERDA, 2003, p.13).

No entanto, o que se observa freqüentemente é que a Língua de Sinais, ao ser introduzida nos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar/aprender caracterizam práticas de exclusão e não o contrário como tanto se almeja (QUADROS, 2005).

Na busca de solucionar ao menos uma parte dos problemas enfrentados, surgem propostas para o reconhecimento de que os alunos surdos necessitam de apoio específico, e um desses apoios é o intérprete de Língua de Sinais (LACERDA, 2000; 2002). Quando se insere esse apoio humano na escola regular, amplia-se a possibilidade de aprendizagem e melhor aproveitamento

dos conteúdos ministrados pelo professor, já que o aluno surdo poderá receber as informações em Língua de Sinais.

O intérprete possui um papel fundamental em uma escola que se pretende inclusiva e bilíngüe, pois será responsável por passar as informações durante as aulas (professor ensina em Português e o intérprete traduz essas informações para Libras); é também o mediador na relação com o professor e com os alunos ouvintes e demais pessoas da comunidade escolar, fazendo com que sua condição lingüística seja respeitada. Mas, se engana quem acha que a presença do intérprete assegure que a criança irá aprender tudo que lhe é passado, pois trata-se de uma criança como qualquer outra, com vontade própria e atenção volitiva, que pode ter dificuldades e facilidades.

O Decreto-Lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei LIBRAS (Lei n.º 10.436/2002), obriga a presença dessa língua na sala de aula:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Todavia, é importante ressaltar que esse direito garantido por lei, recentemente, ainda não reflete

a realidade de muitos surdos no Brasil, que são atendidos, geralmente, de forma precária pelas instituições de ensino.

Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de LIBRAS, que é quem propicia a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da LIBRAS e do Português; conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo; conhecimento sobre a comunidade surda e convivência com ela.

Um primeiro ponto a ser focalizado é aquele relativo ao papel ocupado pelo intérprete em sala de aula, o qual é o mediador de relações estabelecidas entre o aluno surdo com os ouvintes. Outro aspecto relevante para a educação é que o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar as informações em sinais, atuando normalmente na língua de que tem domínio. De um modo geral, é através do intérprete que o surdo poderá fazer-se ouvir e falar. Todavia, a inserção de um intérprete de Língua de Sinais (ILS) em sala de aula não assegura que as questões metodológicas sejam alteradas para contemplar todas as necessidades educacionais especiais do aluno surdo. A presença do intérprete pode, por vezes, mascarar uma inclusão que exclui.

É importante esclarecer que há diferenças na inserção de ILS nos diferentes níveis de ensino. A primeira delas se refere à idade

do aluno, já que nas séries iniciais a criança encontra-se ainda em desenvolvimento lingüístico, enquanto nas séries mais adiantadas o aluno já está amadurecido e tem condições lingüísticas mais consolidadas.

Nesse sentido, a presença de alunos surdos nas escolas de Educação Infantil traz também para esse nível de ensino questões relativas ao uso de diferentes línguas, acesso à LIBRAS, possibilidades de organização de um atendimento bilíngüe, entre outros, com crianças que estão em processo de aquisição de língua e linguagem, e precisam de ambientes bem estruturados, para favorecer sua construção de conhecimentos. São necessários profissionais que tenham domínio da LIBRAS, que pensem estratégias pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças surdas. Em alguns casos, a presença do intérprete é propiciada na busca de que alguns desses alvos sejam alcançados. A presença de Intérprete Escolar nesse nível de ensino tem sido problematizada por alguns autores (ANTIA; KREIMEYER, 2001; TURETTA, 2006), já que pode favorecer a participação dos alunos surdos em diversas atividades, mas, ao mesmo tempo, se constitui em tarefa adicional para eles quando se considera sua idade e seu domínio bastante inicial da Língua de Sinais, sua capacidade de atenção para diferentes interlocutores e línguas no espaço escolar, além das dificuldades inerentes aos processos de produção/interpretação.

**Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de LIBRAS, que é quem propicia a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da LIBRAS e do Português; conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo; conhecimento sobre a comunidade surda e convivência com ela.**

Outro aspecto que merece destaque é a questão da formação do intérpretes de Língua de Sinais, já que se sabe das inúmeras tarefas atribuídas a esse profissional no espaço escolar, sem que ele seja adequadamente formado para desempenhá-las (LACERDA, 2004).

A Secretaria de Educação Especial, em parceria com a Secretaria de Educação Superior do MEC, vem reunindo sugestões para a regulamentação da Lei de LIBRAS, e afirma que:

A formação profissional do intérprete requer certificado, devidamente registrado e expedido por instituição reconhecida pelo MEC, em nível médio e/ou superior. A função deste profissional é: interpretar, em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais, desenvolvidas nas instituições de ensino que ofertam educação básica, superior e/ou educação profissional.

Lacerda (2002) menciona ainda que o intérprete enfrenta vários problemas em sua profissão, pois precisa saber os sinais pertinentes às diferentes disciplinas, às variações da língua no que diz respeito à diferentes faixas etárias dos alunos, interesses dos diferentes grupos sociais, entre outros aspectos. Ainda, o lugar que o intérprete educacional deve ocupar em sala de aula, de modo a desempenhar bem o seu trabalho, sem incomodar o professor e os ouvintes, estando visualmente acessível para o aluno surdo, também se constitui como tarefa a ser enfrentada. Além disso, é importante construir com as crianças o conceito do papel de intérprete, para que elas percebam o valor e as particularidades dessa figura presente em sala de aula. Todavia, isto nem sempre é claro para os alunos surdos, mesmo quando eles já têm alguns anos de experiência com o trabalho do intérprete educacional (LACERDA, 2006).



## DEBATE

Segundo o art. 17 do citado Decreto-Lei de LIBRAS, “a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa – deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa. Até recentemente, os ILS não tinham como obter uma formação específica, portanto, apenas o contato com as comunidades em que estavam inseridos é que possibilitava sua capacitação de maneira informal. Assim, aqueles que tinham a oportunidade de atuar em escolas acabavam formando-se em serviço. Percebendo a necessidade de formação desse profissional, algumas universidades formularam cursos de especialização, e mais recentemente surgiram Cursos de Formação Específica para Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Pioneiros no Brasil, visam capacitar profissionais para atuarem nos diversos espaços sociais como: instituições de educação básica e superior, além de eventos de qualquer natureza, buscando colaborar com a formação tão necessária desse profissional.

Retomando a questão da Educação Infantil (creches e pré-escolas), nível de ensino focalizado neste estudo, sabe-se que ela está diante do enfrentamento de um grande desafio: encontrar metodologias de ensino e recursos diferenciados que assegurem êxito na tarefa de atingir os objetivos curriculares básicos propostos às crianças com

necessidades educativas especiais, tais como: ambiente bem organizado, programações diferenciadas, material pedagógico diversificado e, principalmente, um clima de aceitação de diferenças interpessoais (OLIVEIRA, 2005).

Atento a essa mesma questão, o capítulo VI do Decreto-Lei n.º 5.626, que trata da *garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva*, em seu artigo 22 afirma que aos alunos surdos deve ser garantida a inclusão em instituições de educação básica, por meio de escolas e classes de educação bilíngüe com professores bilíngües, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deixando evidente que nesse nível de ensino o ILS não teria papel, já que se prevê professor bilíngüe. Ressalta ainda que o Português escrito deve ser ensinado como segunda língua, e as aulas ministradas em LIBRAS. A perspectiva inclusiva da escola permanece aberta, todavia numa proposta que deve priorizar a LIBRAS nos processos de ensino/aprendizagem. O contato e as trocas com alunos ouvintes poderá ocorrer no espaço escolar para além das atividades em sala de aula (LACERDA, 2006).

É importante ressaltar que a prática que será analisada neste estudo envolve a participação do ILS justamente na Educação Infantil, nível educacional não indicado pelo citado Decreto-Lei para a presença de ILS. As justificativas para este

interesse de pesquisa baseiam-se, justamente, na singularidade da realidade vivenciada, já que a Prefeitura Municipal que financiava o Programa de Inclusão focalizado não aceitava outro modelo de inclusão que não aquele de crianças surdas freqüentando classes regulares, nos diversos níveis de ensino.

Portanto, a escola de que os surdos precisam, defendida no Decreto-Lei n.º 5.626, e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante distintas. Apesar do diálogo estabelecido entre os pesquisadores e o município, a experiência de educação apresentada aqui ainda reflete os princípios de uma educação inclusiva de surdos na rede regular, que se pensa e se organiza fundamentalmente para alunos ouvintes. Esse é o grande obstáculo do processo inclusivo dos surdos na educação, e não basta a legislação para uma transformação efetiva das práticas. As leis podem induzir ações, mas elas só serão eficazes se de fato a condição lingüística especial do surdo for compreendida e respeitada, e ações para a criação de uma efetiva escola bilíngüe forem implementadas (LACERDA, 2006).

## MÉTODO

A pesquisa se desenvolveu em uma Escola de Educação Infantil<sup>1</sup> da rede pública, na qual se encontram inseridas crianças surdas em classes de ouvintes. Foram focalizadas duas salas dessa escola, aquelas que contavam com a presença de crianças surdas e intérpretes de LIBRAS. As salas têm aproximadamente quinze alunos cada. A primeira, jardim I, conta com crianças de quatro a cinco anos, sendo doze ouvintes e seis surdas. A segunda é a da pré-escola, com crianças de seis a sete anos, sendo três surdas e treze ouvintes.

Como o foco desta pesquisa é conhecer melhor o trabalho das intérpretes, foram realizadas entrevistas com duas que atuavam na escola. No Jardim I, atua Amanda<sup>2</sup>, intérprete há dois anos nessa escola, sendo essa sua única experiência como intérprete. Aprendeu a LIBRAS no contato com a comunidade surda na igreja que freqüentava, sem, todavia, ter realizado cursos formais para sua qualificação como intérprete. Tem 26 anos e pretende ingressar na universidade para cursar Pedagogia.

A segunda, Juliana, atua na sala de pré-escola. Desempenha o papel de intérprete há aproximadamente nove anos. Trabalha

em outro período em outra escola, como professora em classe especial para surdos, tendo já participado de vários eventos regionais como intérprete. Tem 24 anos e cursa o terceiro ano de Pedagogia. Aprendeu LIBRAS no contato com surdos, pois trabalhou durante oito anos em instituição especializada e fez vários cursos rápidos de aperfeiçoamento em LIBRAS, sem contudo ter certificação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

A técnica de coleta de dados adotada foi a de entrevista semi-estruturada, a qual dá condições ao entrevistado de discorrer livremente sobre o tema que lhe é proposto. Segundo Minayo (2000), na entrevista podem ser obtidos dados que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões, dados esses que só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. As entrevistas ocorreram no próprio ambiente de trabalho, por opção das entrevistadas. Estavam presentes somente a pesquisadora e a intérprete, tendo em vista que cada uma foi entrevistada em um dia diferente, em um ambiente silencioso organizado para a entrevista.

As entrevistas foram audio-gravadas e transcritas com base no padrão ortográfico da língua, integralmente, buscando retratar as angústias, anseios e conforto de

falar sobre certos assuntos, o que pode dificultar a leitura dos que não estavam presentes, já que a transcrição é fiel à produção oral.

Para realizar a análise das entrevistas, foram identificados temas relevantes, não elaborados *a priori*, mas que emergiram dos próprios dados, por sua recorrência ou singularidade, representando os diversos aspectos discutidos pelas intérpretes. Com base no material teórico estudado e nos dados das entrevistas, buscou-se interpretar os depoimentos que serão apresentados a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### • Criança percebe a diferença entre intérprete de Língua de Sinais e professor

AMANDA: Assim, eles sabem que ela é a professora, eles não sabem bem o que é ser uma professora, mas eles sabem que é ela que comanda aqui, porque quando ela não está, eles sabem que não sou eu, então a gente bagunça pra caramba, a gente bagunça assim aí eu falo "a tia Paula vai vir, a tia Paula vai ficar brava", aí eles sabem que a Paula... Então, quando ela não está, eles pedem as coisas pra mim, mas eles sabem que as coisas são da tia Paula,

<sup>1</sup>Escola referência no município para o atendimento de crianças surdas em idade pré-escolar. Conta com ILS e instrutor surdo para ensino de LIBRAS aos funcionários da escola e para a condução de Oficinas de LIBRAS oferecidas aos alunos surdos para desenvolvimento de linguagem.

<sup>2</sup>Os nomes são fictícios para resguardar a identidade dos participantes.

## DEBATE

que é dela....

AMANDA: Também, assim, eles sabem que ela é a professora e eu sou a tia que faz sinal.

AMANDA: Aí elas ficam na conversa, e conversa, e conversa, e se eu não chamo atenção elas continuam conversando, não está nem aí com a gente, então eu tenho que chamar atenção, falar para prestar atenção, aí eles prestam atenção, aí eu pego um pouquinho antes, explico de novo, aí se eles não estão prestando atenção, eu chamo atenção de novo...

Os trechos citados mostram que, na percepção das ILS, as crianças surdas sabem que a intérprete e a professora ocupam papéis diferentes, sem, contudo, terem claras quais as funções de cada uma. Isso pode ser explicado por se tratar de crianças ainda muito pequenas, sem experiência escolar anterior, em muitos casos, e que estão constituindo os papéis sociais relativos à escola em seu cotidiano.

As crianças se referem à intérprete como “a tia” que faz sinal, marcando sua percepção de que é ela que atua principalmente usando LIBRAS, mas não se pode esperar que compreendam de forma ampla a função do ILS, pois mal sabem que existem línguas diferentes, que são (ou se busca que sejam bilíngües) usuários de LIBRAS. Assim, a figura do ILS precisa ser construída, explicada e elaborada em suas relações.

A intérprete Amanda brinca com os alunos quando a profes-

sora não está presente, deixando claro que a autoridade da sala é responsabilidade da professora. Assim, aos poucos, nas atividades escolares e nas relações sociais que se vão constituindo, os alunos reconhecem ser papel da professora autorizar saídas, organizar as atividades entre outras tarefas. A ILS fica mais próxima das crianças, sem a responsabilidade da classe sobre si, ficando mais à vontade na ausência da professora.

Ressalte-se, porém, que os trechos apresentados indicam que a função das intérpretes vai além da atividade de interpretar, porque sua tarefa em sala de aula é acima de tudo colaborar para que o aluno compreenda os conteúdos trabalhados. Portanto, a ILS participa chamando os alunos para prestarem atenção e não perderem o conteúdo que a professora está ministrando.

Para os alunos surdos que chegam à escola, geralmente sem uma língua desenvolvida e, conseqüentemente, com um conjunto de conceitos e conhecimentos restrito quando comparados a seus pares ouvintes, a necessidade de acompanhar as explicações do professor, de estar atento às solicitações e propostas é ainda mais premente, pois quando perdem algo têm maior dificuldade para conseguir acompanhar as atividades. Além disso, a intérprete acaba tendo que motivá-los e criar condições para seu interesse, para além daquilo que a professora tenta fazer em sala.

Em outros pontos da entrevis-

ta percebe-se que as intérpretes assumem uma série de funções, como ensinar sinais e aspectos da Língua de Sinais, já que essas crianças estão adquirindo essa língua e manifestam várias dúvidas e desconhecimentos; atender a demandas pessoais do aluno, já que são os únicos interlocutores adultos a quem a criança pode recorrer em sua língua; atuar frente ao comportamento do aluno, negociando sua adequada participação em sala de aula, e atuar como educador frente às dificuldades de aprendizagem do aluno, já que as dúvidas deste são, em geral, primeiramente expostas às intérpretes, aproximado-as muito de um educador. Muitos autores defendem que esse profissional deveria integrar a equipe educacional. No entanto, isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete, razão por que essas questões relativas ao papel do ILS, seus modos de atuação e os limites dessa função têm sido bastante problematizados (LACERDA, 2003; KELMAN, 2005).

### TRABALHO EM PARCERIA COM A PROFESSORA

AMANDA: Ah sim... tem planejamento, a gente faz uma ordem de planejamento toda semana, aí a gente vê tudo o que vai fazer durante a semana, se tem alguma coisa diferente a gente já vai atrás.

**Os depoimentos evidenciam a importância de o planejamento das atividades escolares ser antecipado para o intérprete, pois dessa forma este tem tempo de se preparar em relação a pensar/escolher sinais que serão mais adequados e necessários para o entendimento dos alunos surdos sobre determinado assunto, e até mesmo buscar outros recursos (visuais, por exemplo, para favorecer a aprendizagem).**

JULIANA (com relação à professora): Oh, e fora isso a gente tem uma afinidade grande no trabalho, então eu não tenho nenhum trabalho com ela e nem ela comigo, né. Nunca teve atrito de chegar e falar “não, isso aí não está servindo”, nunca teve nada disso, sempre foi muito discutido o que a gente faz...

AMANDA: A minha relação aqui com a professora é boa, eu já estou com ela desde o ano passado, então a gente tem liberdade para fazer as coisas, para conversar, para estar falando as coisas que a gente está fazendo, então é muito boa. É no começo é difícil, porque às vezes o professor não está acostumado, né, situação nova, eles não têm o costume ainda, então agente tem que criar uma rotina, né, pra ele pegar, então aí gente vai se organizando assim, aí vai bem...

JULIANA (em relação à professora): Então, pelo tempo que a gente está junto, né, então no

começo eu esbarrava nela, né porque eu pelo menos nunca tinha dividido sala com ninguém, não sabia muito bem o que fazer aqui, mas é sossegado, já tem um lado certo, a gente já tem... a gente já estipulou um esquema pra ela não ficar passeando na sala, pra eu não precisar ficar correndo atrás dela, então quando tem aula expositiva assim, alguma coisa na lousa, ou que esteja apresentando algum material, então é parada, a gente já combinou isso, pra eu não ficar andando e o surdo não precisar tendo que me seguir...

AMANDA: Assim, ela pergunta “como que está, eles estão entendendo”, às vezes ela pergunta “está tudo bem”, “está tudo certo”, aí se foi, eu falo “ai volta, espera um pouquinho que estou lá ainda no começo”, aí a gente vai se entendendo. É bom estar assim, um bom tempo com a pessoa porque já tem liberdade pra falar “espera um pouquinho”, “pode ir”, né, porque aí demora

um pouco pra gente explicar e ela já falou, né...

Os depoimentos evidenciam a importância de o planejamento das atividades escolares ser antecipado para o intérprete, pois dessa forma este tem tempo de se preparar em relação a pensar/escolher sinais que serão mais adequados e necessários para o entendimento dos alunos surdos sobre determinado assunto, e até mesmo buscar outros recursos (visuais, por exemplo, para favorecer a aprendizagem). Tal planejamento é feito, nessa escola, em parceria com a professora. Nesse contexto, a intérprete colabora expondo o que sabe sobre a surdez e discutindo possibilidades de certos conteúdos serem abordados considerando a falta de audição. Ao mesmo tempo, sua participação no planejamento favorece um melhor desempenho na interpretação, pois conhece os argumentos antecipadamente, não precisando improvisar tanto. Além disso, cabe ressaltar que, embora o acesso prévio às informações que serão interpretadas seja exigência fundamental para a atuação de intérpretes em qualquer língua (PAGURA, 2003), este aspecto frequentemente é desrespeitado na prática de ILS que atuam no espaço escolar.

Desse modo, a boa relação entre a professora e a intérprete favorece a ocorrência de um trabalho mais adequado com as crianças. Além disso, ambas trabalham juntas, por muitas horas, em um mesmo ambiente, e, nesse sentido, manter uma relação amistosa é fundamental.



## DEBATE

Os trechos destacados permitem inferir também que o tempo de trabalho conjunto faz com que aumente a afinidade/intimidade entre a professora e a intérprete, favorecendo que uma diga à outra o que está dando errado ou certo, de forma mais livre e colaborando para melhores condições de ensino/aprendizagem.

As intérpretes revelaram ainda que o início de sua atividade foi bastante difícil, pois a professora não estava acostumada a dividir seu espaço de trabalho – a sala de aula – com outro profissional, o que demandou da intérprete a conquista gradual de seu espaço, construindo uma relação positiva e profissional para possibilitar seu trabalho.

Outro ponto discutido é o lugar que o intérprete educacional deve ocupar em sala de aula, de modo a desempenhar bem o seu papel, sem incomodar a professora e os alunos ouvintes. Sua posição à frente da sala de aula, em um canto, junto a um grupo precisa ser negociada para que se busque a melhor posição para interpretar sem criar problemas. A intérprete não pode invadir o espaço da professora. Cada uma deve saber seus deveres e funções, o que é feito através de negociações entre ambas; mas, se isso não for conversado ou não for refletido, poderá gerar um acúmulo de mal-entendidos que tornará as relações difíceis.

Os depoimentos revelam também que a professora se preocupa com os alunos surdos, pois sempre interrompe a aula para perguntar

se estão entendendo, ou dá um tempo maior para que a intérprete explique novamente um conteúdo; só então continua a ministrar sua aula. Essa característica da professora facilita o trabalho da ILS e deve ser destacada como necessária, pois se trata de crianças pequenas, que, além de não terem muitos conhecimentos elaborados, são surdas, o que dificulta o acesso ao que acontece ao seu redor. O empenho da professora e a tentativa de criar melhores condições no espaço escolar, em conjunto com a ILS, são fundamentais para a implementação de um projeto de inclusão.

### RELAÇÃO ENTRE A INTÉRPRETE E O ALUNO SURDO

AMANDA: Essa turma eu estou com eles desde o ano passado, eles estavam no maternal II e aí eles estão agora no jardim I, então eles estão acostumados assim comigo, então eu fico meio mãe deles.

AMANDA: Eu sou amiga deles, né, brinco junto, pego junto, vamos no banheiro junto, então é como se fosse um amiguinho assim... eu falo, às vezes eles obedecem, mas às vezes quando eles também não estão com vontade de obedecer, não obedecem também, às vezes eu fico brava com eles, falo “vou falar para a professora pôr de castigo” ou “fica ali no canto sentadinho um pouqui-

nho”, porque às vezes tem que dar uma dura pra parar, porque se não, bate no amigo, faz coisas que não é pra fazer, então tem que começar a ir cortando.

JULIANA: Às vezes. Quando tem alguma atividade diferente, que é nova ou um conceito novo que eu sei que eles não viram, como agora que eles estão vendo adição, é uma coisa nova pra eles, então eu procuro deixar eles juntos porque facilita pra mim, porque eu sei que eu vou intervir na atividade, o que não é sempre que eu faço, eu procuro deixar eles fazerem sozinhos como os outros, a não ser que eles peçam, mas quando é uma coisa nova eu procuro colocar eles juntos. Às vezes eles estão... um não quer olhar pra cara do outro e vai cada um pra um canto, normal, assim, nunca foi imposto, assim “fique junto um do outro”.

Os recortes mostram que a relação da intérprete com o aluno surdo melhora com o passar do tempo, pois, quando as crianças chegam à escola, não gostam do contato, não sabem bem como se relacionar, dominam pouco a Língua de Sinais e precisam se acostumar com a escola e com novos amigos. As experiências familiares das crianças surdas filhas de pais ouvintes, em geral, envolvem um ambiente de maior solidão, de poucos interlocutores, ou de interlocuções muito ligadas apenas às situações concretas. A presença de um adulto que domina

LIBRAS e que pode conversar com elas é algo novo e que precisará ser elaborado.

As intérpretes, para se aproximar das crianças, parecem lançar mão de recursos como se aproximar e “ficar amigas”, que elas mesmas referem como complicados porque posteriormente geram confusão sobre limites (as crianças não obedecem) para as relações e sobre qual é o papel daquele adulto naquele espaço (ameaça chamar a professora). O manejo dessas situações parece complexo e aponta para a dificuldade de se delimitarem os papéis de cada um nesse ambiente, as competências e a autoridade. Neste aspecto, os depoimentos deixam perceber o despreparo desse profissional para lidar com tais situações frequentes, quando estão envolvidas crianças na faixa etária abordada.

As intérpretes relatam que são os alunos que escolhem o lugar onde querem sentar, desde que se posicionem de frente para elas, facilitando assim o trabalho, inclusive de identificar se algum deles está desatento ou não está entendendo algo. Elas aceitam o desejo deles de não ficar perto uns dos outros ou de sentar junto de outro colega que não seja surdo, pois essa relação vai sendo construída no convívio e é inerente a uma proposta inclusiva, pois as crianças buscam proximidade com seus pares, que, no caso, são todos os alunos da classe.

#### • Domínio restrito de LIBRAS pelo aluno surdo e a necessidade

#### do uso de estratégias especiais pelo intérprete de Língua de Sinais

AMANDA: Falta, às vezes, recurso para conseguir estar chegando, assim, atingindo eles. Às vezes se a gente está passando alguma coisa, aí às vezes a gente sente uma dificuldade de estar fazendo com que eles entendam, ou com que eles prestem atenção, porque eles têm cinco anos agora, né.

AMANDA: Porque os ouvintes, assim, eles estão sempre recebendo informação, mesmo que não queira. Eles estão passando e recebendo informação, eles estão em casa recebendo informação, então isso acelera o aprendizado deles, né, já os surdos não, eles não têm esse privilégio de estar passando na rua e ouvir alguém comentando alguma coisa “ai, passou um furacão não sei aonde”, eles não ouvem, as crianças sabem “ah, é tia ontem teve um furacão!!” mas eles não sabem nem o que é o furacão.

JULIANA: O intérprete principalmente, na escola, ele não é só interprete, né, porque muitas vezes a gente vai fazer o que a professora está propondo, você percebe que o surdo não está entendendo, mesmo você interpretando. Então o que tem que fazer? Tem que fazer um aparte, um paralelo do que está acontecendo ali, pra você chegar até o ponto que o surdo sabe, pra tentar aproximar o que a professora está tentando dizer.

**É possível observar nos depoimentos a percepção que têm de que precisam atualizar-se e refletir sobre a prática, porque apenas atuar não parece ser suficiente. Elas falam sobre o valor da experiência acumulada, já que referem o segundo ano de trabalho como mais fácil, pois tinham a vivência anterior como parâmetro para sua atuação.**

Não sei se você está entendendo. É bem diferente, por exemplo, de você ser interprete num evento ou numa outra situação.

JULIANA: O que é tratado na escola, eu acho que mesmo com a sensibilidade da professora dessa sala, eu acho assim, que o conhecimento que ela tem é limitado assim, a um conhecimento acadêmico que é passado, e o surdo já vem com esse déficit de linguagem de nascimento, então coisa básica que eles deveriam aprender naturalmente, já está perdida praticamente, né, não

## DEBATE

tem, e chegou na escola é abordado um esquema bem... como que eu posso dizer, bem restrito de sala de aula mesmo, e o resto fica perdido, entendeu?

AMANDA: É, às vezes, o que fazer pra... porque tem que usar muito recurso visual, né, então tem que ter o visual pra chamar e eles poderem entender, porque não adianta eu fazer um sinal ... eles não vão saber nunca se eu não mostrar isso é isso e fazer o sinal pra que eles entendam, pra começar a entender, né, aí às vezes a gente tem um pouco de dificuldade nisso, pra bolar algo que realmente chame a atenção deles.

Nota-se que, devido à faixa etária das crianças, por se tratar da educação infantil, o domínio de LIBRAS é restrito, a maior parte das crianças está aprendendo LIBRAS na escola, pelo contato com seus colegas surdos, com o educador surdo e também com a intérprete. Assim, é freqüente que a intérprete use um sinal, ou elabore um conceito em LIBRAS que não é compreendido pelos alunos, por seu domínio restrito da língua. Nesse contexto, as intérpretes se apegam a recursos visuais para complementar as aulas e para que os alunos surdos se interessem pelo assunto e entendam o que está sendo trabalhado. Nos depoimentos, elas contam que essa é uma diferença importante entre ser intérprete numa escola de educação infantil e ser

intérprete em outros níveis de ensino, em que as crianças já têm um domínio melhor de LIBRAS e de conhecimentos de mundo, ou ainda de interpretar num evento social, em que somente interpretam o discurso de uma outra pessoa, sem um compromisso maior com a aprendizagem.

As tais estratégias visuais são elaboradas pelas próprias ILS, em

**A inclusão de alunos surdos na escola regular, segundo a percepção das ILS entrevistadas, se mostra como bastante problemática. A escola conhece pouco sobre a surdez, e, mesmo sendo feitas palestras, reuniões de capacitação e outras atividades, a compreensão da realidade das pessoas surdas se faz lentamente e ainda é bastante parcial.**

serviço, segundo as necessidades que vão surgindo no dia-a-dia. Elas sentem a necessidade de ser criativas para lançarem mão de recursos possíveis

e que façam sentido para os alunos. Aulas expositivas, por exemplo, podem ser auxiliadas pela prática de atividades que favoreçam um melhor entendimento dos alunos surdos; e muitas dessas iniciativas partem da própria intérprete, que tem um conhecimento maior sobre a surdez e percebe que o modo como a professora apresentou certo conteúdo fez pouco sentido para os alunos surdos.

É possível concluir que, apesar de toda a disponibilidade da professora, falta ainda conhecimento sobre a surdez que favoreça a elaboração de atividades mais pertinentes, levando em conta o domínio restrito de língua e de experiências sociais perpassadas pela linguagem. As professoras possuem conhecimentos acadêmico-teóricos sobre a surdez, que precisam ser ampliados para que ocorra uma aprendizagem efetiva e uma inclusão efetiva.

Alguns estudos sobre a inclusão e o papel do intérprete em sala de aula marcam a importância de um relacionamento estreito e integrado entre os profissionais que trabalham com a criança, quando se pretende que a inclusão seja satisfatória (ANTIA; KREIMEYER, 2001). Contudo, para isso é preciso que se constitua um funcionamento de equipe e que todos sejam vistos como importantes e participantes no processo de aprendizagem e que sejam consideradas as singularidades do desenvolvimento de linguagem das crianças com surdez (LACERDA, 2003).

## FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS EM SERVIÇO

JULIANA (referindo-se a outra intérprete): Super boa, é ótima minha relação com ela, a gente discute bastante, estuda bastante, né, às vezes ela vem com alguma dúvida, a gente tem esse tempo agora, né, das 7 às 8h, ou das 7:30 às 8h de repente, pra fazer isso. Então a gente acaba discutindo bastante coisa, trocando material. É tranqüila.

AMANDA: Ah, eu acho bom, eu gosto, eu acho que a gente está fazendo o possível, né, o que a gente pode fazer e a cada ano a gente vê o que foi feito o que deu certo e o que não deu, para poder estar arrumando e cada vez melhorando, né.

AMANDA: Tem que ver sinal, pesquisar sinal, até o jeito de estar falando, porque aí às vezes eu vejo com surdo, né. Teve uma época que teve até um probleminha no Natal, “o Natal está chegando”, aí, que chegar que eu vou usar, então foi uma semana atrás de como o natal ia chegar. Então são coisas assim, que às vezes parece simples, mas que não é, né, a gente tem que explicar direitinho, então a gente tem que usar o sinal correto, porque não é qualquer chegar, é o chegar de uma data. Então a

gente vai perguntar para outro surdo, aí pergunta para outro surdo, se esse surdo não sabe, aí pergunta para outro, e aí até a gente definir o que.... que sinal é realmente, né.

Como discutido na parte inicial deste artigo, a formação específica para a atuação como ILS ainda é incipiente. As pessoas aprendem LIBRAS nas associações de surdos, ou em instituições religiosas (em sua maioria), e o domínio da LIBRAS já é considerado suficiente para que assumam a tarefa de interpretar. No que se refere à formação do ILS para atuar no espaço educacional, a lacuna é ainda maior, porque pouco se sabe sobre essa tarefa e o perfil desejável para a atuação nesses espaços. Trata-se de uma atividade profissional nova, que vem-se constituindo na prática, pelo fazer e pelas oportunidades abertas paulatinamente, e é urgente a discussão e a implementação de locais para a formação desses profissionais, já que muito do que se propõe para a educação e desenvolvimento dos alunos surdos está nas mãos dos ILS.

As ILS entrevistadas têm reuniões periódicas com as docentes coordenadoras do projeto de inclusão. Nesses encontros são discutidos aspectos da prática, dificuldades, problemas e modos de atuar mais adequadamente. Todavia, tais reuniões não foram citadas pelas intérpretes na entrevista, fazendo pensar que as informações e trocas nesses espaços têm sido insuficientes e não se

configuram para elas como um espaço de formação.

É possível observar nos depoimentos a percepção que têm de que precisam atualizar-se e refletir sobre a prática, porque apenas atuar não parece ser suficiente. Elas falam sobre o valor da experiência acumulada, já que referem o segundo ano de trabalho como mais fácil, pois tinham a vivência anterior como parâmetro para sua atuação. Referem também que as trocas entre elas – duas pessoas diferentes, com práticas diferentes –, favorecem o encontrar soluções para certos problemas, idéias diversas de como reagir diante de situações complicadas, alternativas de atuação frente à demanda pedagógica, entre outras. Além disso, pesquisam novos sinais e significações entre si e nas interações com a comunidade surda e outros ILS, já que a prática exige essa atualização/ampliação constante.

Porém, os depoimentos também apontam para a dificuldade da formação em serviço, uma vez que se exige delas atuar, buscar saídas para a atuação, buscar melhorar e refletir sobre seu trabalho, tudo a um só tempo.

## CONHECIMENTO DA ESCOLA SOBRE A SURDEZ E O CONHECIMENTO DO ILS SOBRE A SURDEZ

JULIANA: As pessoas, mesmo com as atitudes, mesmo com o



## DEBATE

projeto que está há pouco tempo, eles ainda não entendem o que é surdez, entendeu? Então sempre a gente tem que estar, de uma maneira ou de outra, chamando a atenção pra isso. E a gente sempre acaba saindo de... não como uma ajuda pra eles mas uma... por parte de quem... ah, tem alguns professores, alguns funcionários que não entendem, né, então a gente tem que acabar falando uma coisa óbvia porque você vê que a criança não está acompanhando, né. Eu acho que esse é o maior problema.

JULIANA: Então, o trabalho com a escola é o mais complicado, eu acho. Eu acho que esse trabalho de inclusão é um negócio que envolve mudar uma sociedade, e as pessoas não estão preparadas pra isso psicologicamente mesmo, eu acho que nem é má vontade das pessoas mas, é bem complicado, eu pelo menos vejo bastante dificuldade ainda aqui... o pessoal não tem muito preparo não, mas eu acho que não é um negócio de má vontade, eu acho que é um negócio social mesmo, é um preconceito, mas é um negócio social, mas pessoalmente é tranquilo.

A inclusão de alunos surdos na escola regular, segundo a percepção das ILS entrevistadas, se mostra como bastante problemática. A escola conhece pouco sobre a surdez, e, mesmo sendo feitas palestras, reuniões de capacitação e outras atividades, a compreensão da realidade das pessoas surdas se

faz lentamente e ainda é bastante parcial. Avaliam que professores e demais funcionários da escola têm um conhecimento pouco aprofundado sobre a surdez, conhecimento esse que, nos entaves do cotidiano, se revela insuficiente para enfrentar as reais necessidades do aluno surdo e as demandas impostas pela inclusão.

Nos depoimentos aparece a intérprete entendendo seu trabalho como restrito à sala de aula, pois refere que ainda há muito preconceito por parte dos funcionários da escola frente aos alunos surdos e aos modos de como tratá-los e acolhê-los.

Elas defendem que, para que ocorra a inclusão de um modo mais efetivo, algumas coisas precisariam ser modificadas, aprofundando esclarecimentos sobre a surdez e preparando melhor a escola para receber alunos surdos, principalmente por se tratar de uma escola de educação infantil, que significa o início da vida escolar, a primeira experiência nesse ambiente e a base para as séries seguintes, que exigirão sempre uma bagagem maior e um domínio de LIBRAS mais consistente.

### CONCLUSÕES

As crianças surdas que frequentam a educação infantil, por serem ainda muito pequenas e filhas de pais ouvintes, não têm muitos conhecimentos anteriores sobre aspectos culturais e sociais, em geral, por não compartilharem

uma língua com seus pais, língua essa que possibilitaria trocas de informações e a aquisição de conceitos. Além disso, sabem ainda poucos sinais por estarem pouco expostas à LIBRAS, o que as coloca numa situação de atraso no desenvolvimento da linguagem e conseqüente defasagem na aquisição de conhecimentos em geral.

Elas também são pequenas/jovens, como as demais crianças que

**A inclusão de alunos surdos na escola regular, segundo a percepção das ILS entrevistadas, se mostra como bastante problemática. A escola conhece pouco sobre a surdez, e, mesmo sendo feitas palestras, reuniões de capacitação e outras atividades, a compreensão da realidade das pessoas surdas se faz lentamente e ainda é bastante parcial.**

**Diante dessa realidade, defende-se que, para a Educação Infantil, a língua de instrução seja a LIBRAS, para que os alunos surdos não precisem da presença do ILS, e para que possam se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua. São crianças que ainda estão em aquisição de linguagem e construindo conceitos básicos.**

freqüentam esse nível de ensino, e têm dificuldade em centrar a atenção, obedecer a regras, entender aspectos da dinâmica da sala de aula, que são características comuns às crianças da educação infantil, que constroem essas capacidades na e com a própria vivência escolar.

É com essa clientela que as intérpretes de LIBRAS entrevistadas precisam atuar. Assim, como foi visto nos depoimentos, elas precisam interromper a aula, muitas vezes para dirimir dúvidas, explicar conteúdos e conceitos individualmente, conquistar a atenção das crianças, buscar sinais e formas adequadas de passar os conteúdos, na tentativa de construir com elas os conceitos almejados a partir das possibilidades que se apresentam. Nesse sentido, o trabalho do intérprete se torna complexo e, por vezes, distorcido, pois apenas interpretar é bastante insuficiente.

Nesse ambiente, o intérprete se desdobra para conquistar a atenção das crianças, ganhar sua confiança e colaborar na construção de uma língua comum que possibilite trocas mais efetivas e

o melhor desenvolvimento geral possível. Mas, para tal, muitas vezes se aproxima das crianças de tal modo que sua função se confunde, e as crianças parecem ter dificuldade em perceber a configuração do papel do intérprete (que, de fato, é múltipla nesse ambiente), pois eles querem brincar, querem que o intérprete realize todos os desejos, visto que é difícil para elas entender que aquele adulto que sabe LIBRAS e pode se comunicar com elas com menos dificuldade não esteja sempre a sua disposição só para conversar e brincar.

Assim, esta pesquisa permite ver a dificuldade de atuação do ILS nesse nível de ensino, como ele precisa se desdobrar atuando mais na construção da língua e na construção de conceitos do que propriamente como um intérprete. Diante dessa realidade, defende-se que, para a Educação Infantil, a língua de instrução seja a LIBRAS, para que os alunos surdos não precisem da presença do ILS, e para que possam se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua. São crianças que ainda estão em aquisição de lin-

guagem e construindo conceitos básicos. E ter que processar isso superando barreiras entre línguas (português/LIBRAS), barreiras estas inerentes à prática da interpretação, é certamente um obstáculo a mais para o seu desenvolvimento. Pretende-se ensinar em duas línguas – uma inacessível às crianças (português) e a outra usada apenas como instrumento para passar o que a professora diz (LIBRAS) – dificultando muito qualquer processo de aprendizagem.

É inegável que esta prática é melhor que aquela da inserção da criança surda na escola sem a presença da LIBRAS, porém o ideal da Educação Bilíngüe precisa pressupor o domínio da LIBRAS e a construção dos conceitos fundamentais nesta língua, e isto só pode ser alcançado em uma proposta de Educação Infantil na qual a língua de instrução seja a própria LIBRAS.

# DEBATE

## *Referências Bibliográficas*

ANTIA, S. D.; KREIMEYER, H. The role of Interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, v.146, n. 4, 2001, p. 355-365.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei de LIBRAS no 10.346, de 22 de abril de 2002.

KELMAN, Celeste Azulay. *Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). *Surdez: Processo Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

\_\_\_\_\_. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. *A escola inclusiva para surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula*. Relatório Científico de pós-doutorado apresentado à FAPESP em Roma, 2003.

\_\_\_\_\_. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Relatório Parcial apresentado à FAPESP em Piracicaba, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em 21 jan. 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, vol.19, n. spe, 2003, p.209-236.

QUADROS, Ronice Muller. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TURETTA, B. *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.